

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE ARTES
DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE MÚSICA
PROFESORADO EN COMPOSICIÓN MUSICAL

LA ESCUCHA EN EL APRENDIZAJE
DE MÚSICA POPULAR EN EL PIANO



METODOLOGÍA Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA
PROFESORA TITULAR: ANDREA SARMIENTO

SANTIAGO HUARTE
CÓRDOBA, DICIEMBRE DE 2019

Índice

Introducción	3
Primera Parte	4
1. Diagnóstico institucional	4
2. Proyecto de prácticas docentes	13
I. Introducción	13
II. Fundamentación	13
III. Contenidos y objetivos	15
IV. Metodología	15
3. Autoevaluación	22
4. Informe Post- Práctica	25
5. Revisión del proyecto de prácticas	27
Segunda Parte	29
1. La escucha en el aprendizaje de música popular en el piano	29
I. Introducción	29
II. Aportes teóricos	30
III. La educación auditiva en el aula	32
Conclusiones	37
Referencias bibliográficas	40
Anexo	42

Agradecimientos

A la Universidad Pública, que me brindó todas las posibilidades para desarrollarme humana y profesionalmente

A mis amigos, especialmente a Emma y Horace, con quienes compartimos años de cursado y este proceso de prácticas

A mi familia: mi madre, mi padre y hermanos, por el apoyo incondicional

A Gera, por el diseño de tapa y por el afecto de siempre

Introducción

La presente monografía forma parte del trabajo realizado en la cátedra Metodología y Práctica de la Enseñanza de la carrera Profesorado en Composición Musical de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. El proceso de observación y de prácticas docentes, realizadas en el espacio curricular Instrumento Armónico I (Piano) en el Conservatorio Superior de Música Félix T. Garzón, nos permitió hallar problemáticas concretas al momento de enfocarnos en la enseñanza de géneros de música folklórica en el piano. Particularmente nos interesó indagar en el rol fundamental que asume la escucha cuando se trata de géneros de música popular, considerando esta experiencia previa como instancia necesaria al momento de utilizar el piano como un instrumento de acompañamiento. Si bien éste se constituye como el tema central del siguiente escrito, dejamos constancia de una serie diversa de problemáticas que identificamos en el aula y que nos proponemos analizar mediante categorías teóricas que posibiliten reflexionar sobre el vínculo entre los docentes, los estudiantes y el conocimiento musical.

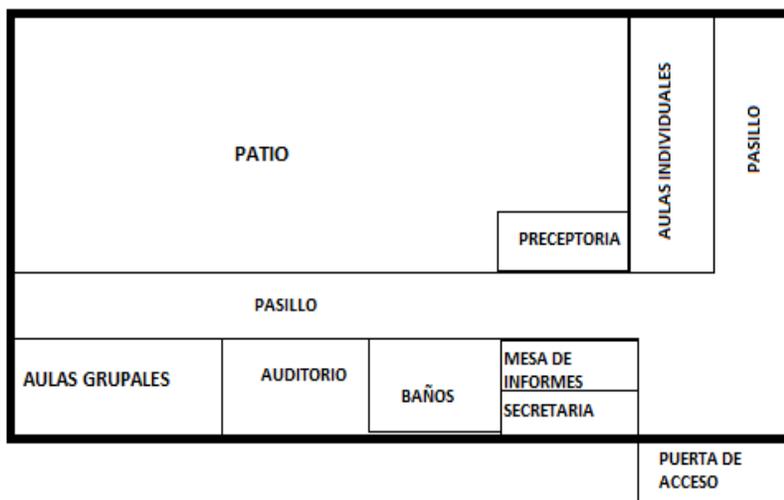
Primera Parte

1. Diagnóstico institucional

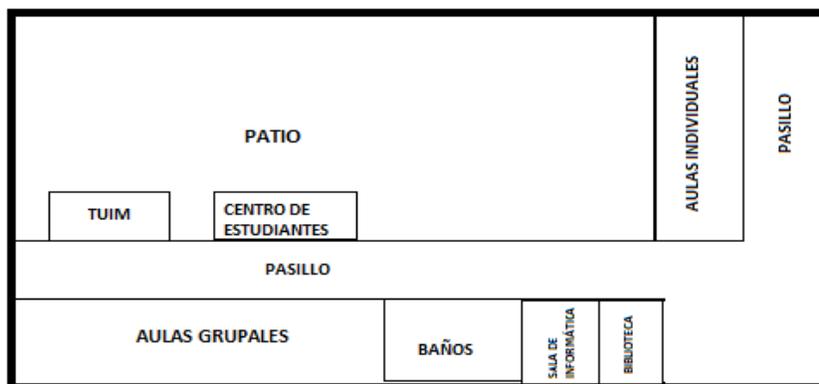
Las prácticas fueron realizadas en el Conservatorio Superior de Música Félix T. Garzón, el cual forma parte de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba. Está situado en el mismo predio en el que se encuentran las otras 4 escuelas que conforman esta facultad: Escuela Superior de Artes Aplicadas “Lino E. Spilimbergo”, Escuela Superior de Bellas Artes “Dr. José Figueroa Alcorta”, Escuela Superior de Cerámica “Fernando Arranz” y Escuela Superior Integral de Teatro “Roberto Arlt”. También se conoce a este predio como Campus Sur/Ciudad de las Artes. Está ubicado en avenida Richieri 1955 en la ciudad de Córdoba Capital.

Cada edificio responde a las necesidades propias de cada escuela, de acuerdo a los recursos específicos que requieren. La estructura edilicia del área de música posee dos pisos y un total de 35 aulas. En planta baja hay 4 aulas grupales, 13 individuales, un auditorio, preceptoría, mesa de informes y secretaría; en primer piso hay 6 grupales, 12 individuales, biblioteca, sala de informática, coordinación de la TUIM y centro de estudiantes. Todas las aulas disponen de un piano y se encuentran acustizadas. Tanto en el primer piso como en planta baja hay dos pasillos mediante los cuales se accede a las aulas, uno de los cuales da a un patio común a todas las facultades y otro a la calle, tal como se indica en los siguientes gráficos:

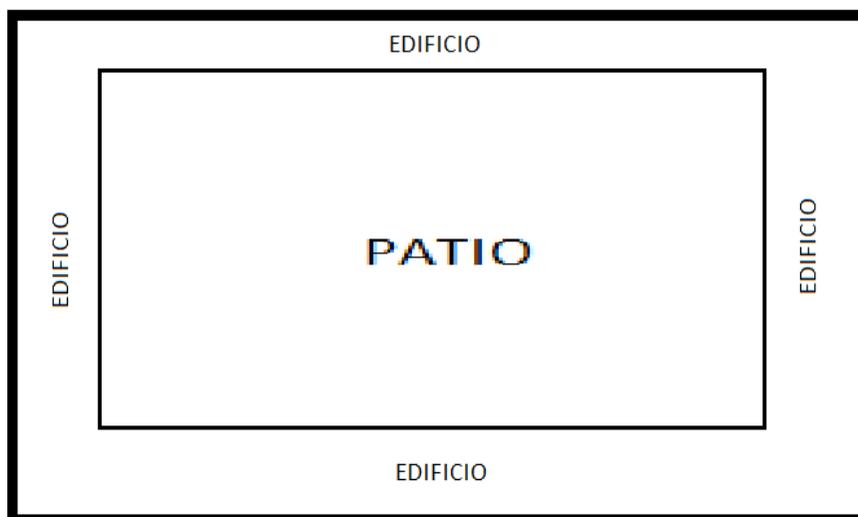
PLANTA BAJA



1er PISO



Esto es un tipo de arquitectura que recibe el nombre de “tipología de claustro”, teniendo en cuenta que el patio se encuentra rodeado de otros edificios. Puede abstraerse de la siguiente manera:



Si bien no es nuestro objetivo profundizar en esta cuestión, esta tipología arquitectónica ha tenido una función particular a lo largo de la historia, utilizada en los monasterios medievales como estructura para propiciar espacios de lectura, estudio y ritos litúrgicos, lo cual nos permite trazar una relación, en tanto institución educativa.

En esta misma institución (tanto edilicia como no) confluyen 3 tipos de oferta académica: carreras universitarias, en las cuales se encuentra la Lic. en Interpretación Musical y la Tecnicatura Universitaria en Interpretación Musical; carreras no universitarias y cursos, talleres y capacitaciones, cada una con sus propios planes de estudio. La carrera en la que desarrollamos nuestras prácticas se corresponde con una no universitaria: Profesorado de Música, al igual que el TAP (Trayecto Artístico Profesional) y Nivel Inicial con Especialidad en Música. Si bien hay un director general del Conservatorio Superior de Música Félix T. Garzón, cada carrera tiene un Coordinador de Carrera.

Si revisamos la historia del conservatorio, creado en 1911, vemos que nace principalmente de la necesidad de formar instrumentistas de alto nivel en el ámbito de la música académica. Es importante destacar que la información que se ofrece sobre la institución en la página web del conservatorio está desactualizada y fue elaborada en tiempos en los que aún no era Universidad Provincial. Sin embargo, rescatamos algunas cuestiones que nos permiten situar la institución históricamente.

La información allí brindada enfatiza la formación de instrumentistas y prácticamente omite la formación docente, al describir la institución como “segunda en importancia en Argentina, forma músicos instrumentistas, cantantes y docentes de instrumento, en diecisiete especialidades: violín, viola, violoncello, contrabajo, arpa, guitarra, flauta travesa, oboe, clarinete, fagot, trompeta, corno, trombón, saxofón, percusión, piano y canto. Músicos solistas y de orquestas sinfónicas, de cámara nacionales e internacionales son quienes jerarquizan y demuestran la excelencia académica de la escuela”. (sección Conservatorio Superior de Música Félix T. Garzón, párr. 1). Luego se agrega “configuración única y singular, se auto-define como formadora de músicos instrumentistas o cantantes y docentes de instrumento, dotados del más alto nivel de especialización” (sección Historia, párr. 1). No se mencionan las especificidades del profesorado ni se pone a disposición el plan de estudios, a diferencia de la Tecnicatura Universitaria en Instrumentista Musical y la Licenciatura en Interpretación Musical, donde se especifican plan de estudios y alcances del título. Si bien es posible consultar esta información de manera presencial en la UPC, es un dato al menos llamativo que no se brinde el mínimo de información. Pareciera responder a los mandatos fundacionales del Conservatorio. Sarmiento (2012), luego de realizar un amplio recorrido histórico de la institución mediante documentos institucionales y entrevistas, afirma al respecto:

(...) Las matrices fundacionales no sólo operan como referente, sino que asignan una esencia, establecen modalidades de acción e instituyen tradiciones de difícil desarraigo. En el rastreo de estos orígenes nos encontramos con los “maestros europeos”, esos jóvenes inmigrantes que asumen la enseñanza instrumental en la Córdoba de principios del siglo XX. Basados en la tradición de la música académica occidental, trasladan repertorio, técnicas, teorías y materiales de estudio. Trasladan además sus concepciones acerca de lo que “deben ser” las instituciones dedicadas a enseñar música; los conservatorios. Instituciones que fundan al poco tiempo de llegar a nuestra ciudad, acompañados en este proyecto por un grupo de hombres y mujeres de los sectores más acomodados de la sociedad, ávidos de contarse entre el público y el alumnado de estos maestros.

En el proceso de investigación aparece nítida una herencia de la etapa fundacional, un mandato que perdura, y es el de la excelencia. (p.124)

La inclusión del profesorado como parte de la oferta educativa del conservatorio está precedida por años de conflictos institucionales y políticos surgidos por las reformas educativas en la década de los 90', siendo impuesto un plan de estudios en el año 2002 (vigente hasta el año 2010) que fue elaborado originalmente por Collegium (institución privada que disponía desde 1985 de un profesorado como oferta académica). La misma autora señala respecto al plan del año 2002:

En efecto, estamos en condiciones de sostener que la creación de la carrera de profesorado en Educación Musical en el sector público, los conservatorios provinciales, obedeció a los procesos de reforma regulados por el Estado en el marco de las políticas educativas de la década del 90 más que a un proceso de innovación surgido desde el interior de las propias instituciones. No se recuperan debates, prácticas ni tradiciones, no se construye un proyecto colectivo, se “implanta” un proyecto gestado en una institución de gestión privada que tiene una trayectoria totalmente diferente a los conservatorios.

Consecuencia de esta decisión es que el plan de estudios de la nueva carrera no tiene vinculaciones con los desarrollos realizados en el conservatorio, ni siquiera aquellos espacios como Instrumento, Armonía e Historia de la Música, que aportan a la formación de un docente y que se mantuvieron presentes a través de su larga vida académica forman parte del nuevo diseño. (p. 126- 127).

Esto complejiza el análisis de la institución, abriendo la pregunta de hasta qué punto continúa respondiendo al objetivo fundacional y hasta qué punto responde a objetivos de formación docente.

En la actualidad posee una oferta académica con un mayor número de carreras y ha pasado a ser Universidad Provincial, lo cual tiene injerencia en el plan de estudios y en la carga horaria de cada carrera. Si bien debemos reconocer la necesidad de instituciones que atiendan a las demandas laborales (como pueden ser el caso de los profesados) y que permitan el acceso masivo a la educación, resulta llamativo que con el paso del tiempo vaya dejando de existir una institución pública dedicada exclusivamente a la formación de instrumentistas e indagar en el por

qué. Este es un tema que excede los objetivos de este diagnóstico institucional, pero consideramos que es para pensar y trabajar ampliamente.

La estructura curricular y los contenidos mínimos de la carrera en la que practicamos, están explicitados en el Diseño Curricular del Profesorado de Música elaborado por la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba. Puede resultar enriquecedor hacer un análisis comparativo entre lo sugerido en el diseño curricular de Instrumento Armónica I (unidad curricular en la que participamos) con lo que plantea la profesora titular en su planificación anual y ponerlo en relación con lo que sucedió en el aula. Lo primero a observar en este sentido, es que las acciones en el aula de la profesora se condicionan con las “orientaciones para la enseñanza” planteadas en el Diseño Curricular de Educación Artística (2013):

- Abordar la enseñanza desde el instrumento y con el instrumento, interactuando profesor y estudiante asumiendo una actitud proactiva, que estimule el hacer creativo. Un hacer creativo que permita al futuro docente avanzar desde diseños básicos de acompañamientos a combinaciones rítmicas, armónicas y melódicas, más complejas, trabajando con elementos y estructuras de los diferentes géneros, que permitan apropiarlos y disponerlos, desde lo instrumental, para adaptarlos a diferentes situaciones en sus prácticas áulicas.
- Estimular y contribuir, con una mirada amplia para la formación, al desarrollo de la capacidad de lectura y escucha que posibilite al futuro docente, transcribir y resolver en el instrumento melodías, armonías, cifrados, que presentan los cancioneros de los diferentes géneros. De esta manera, el estudiante podrá adquirir y desarrollar un conocimiento práctico de la tonalidad y de las escalas que, traducido en el dominio de los acordes, le posibilitará expresarse en creaciones y recreaciones de obras de los diferentes cancioneros: infantil, folclore, rock, blues, entre otros.
- La participación en presentaciones musicales como solista, acompañante o integrante de grupos, permitirá generar soltura en el uso del instrumento, en el contacto con el público y en el propio espacio institucional. (p.114).

Es evidente la decisión de la docente de realizar las clases en formato taller, donde ambos sujetos adquieran una posición activa frente al conocimiento, repartiendo el tiempo de clases en pequeños grupos que van de 4 a 6 alumnos. Respecto al segundo punto, en las clases se brindaba la posibilidad a los estudiantes de transportar las canciones de acuerdo al registro de voz que le quedara más cómodo para cantar, favoreciendo la aplicación de otros contenidos no exclusivos de la unidad curricular: situarse tonalmente, las alteraciones de la nueva tonalidad, etcétera; la evaluación final que realiza la docente se basa en una audición donde el estudiante debe tocar alguna de las piezas estudiadas, llevándolo a la situación de escenario, importante tanto en la formación musical como docente, atendiendo a lo citado del punto 3. La relación de estos tres puntos con el programa propuesta por la profesora se ve claramente en la metodología general, que plantea 4 ejes básicos: ejecución del repertorio, abordaje técnico y analítico al servicio de la interpretación musical, desempeño en el escenario y seguimiento personal del alumno. Asimismo, en el criterio de evaluación se hace referencia a 5 ejes: 1- ejecución de las obras, 2- interpretación del estilo, 3- comprensión de los contenidos teóricos y su aplicación, 4- expresividad y musicalidad en la interpretación, y 5- asistencia, participación, compromiso y desempeño general del cursado

De acuerdo a lo registrado en el periodo de observación, podemos decir que todas las decisiones tomadas por la docente titular estuvieron orientadas al objetivo general de la unidad curricular, que es la de formar a profesores de música que logren un manejo fluido del acompañamiento en el instrumento y los requerimientos técnicos básicos que el mismo requiere. Esto se pudo observar en el énfasis puesto en la resolución del cifrado de acordes, cómo ejecutar las inversiones y cómo resolver la base rítmica de los géneros estudiados. También en el hecho de permitir a los alumnos trabajar con un repertorio seleccionado por ellos mismos, propiciando el interés hacia el campo de conocimiento en cuestión.

No obstante, mediante el registro etnográfico pudimos notar cierto “desinterés” o dificultad en el alumnado, reflejado en la inasistencia a clase, el llegar tarde y la presumible falta de práctica, que se vio reflejada en la persistencia de algunas problemáticas que, de ser mínimamente estudiadas, se superan rápidamente: la secuencia de acordes de la obra que hayan estado trabajando, la inversión de algunos acordes o la no internalización de los patrones rítmicos básicos. Esta situación hizo que el proceso de apropiación del conocimiento se realice a un

tiempo lento. Si bien no se pretende que el nivel de exigencia solicitado a los estudiantes sea el de un profesional en la práctica interpretativa del piano, es fundamental que puedan resolver con facilidad ciertos conocimientos afines a las actividades que como futuros docentes de música deberán realizar en las aulas. Nuestra hipótesis es que existe una subestimación de tales contenidos, más relacionados con la tradición de música popular, o quizás una idea de que el docente de música no precisa formarse como músico. Lejos de “culpar” al alumnado por la falta de interés, planteamos que este problema radica en el nivel de la planificación. Debemos reconocer también que la unidad curricular pertenece al primer año del profesorado, razón que nos permite deducir que el nivel de exigencia va creciendo conforme los alumnos avanzan con la línea curricular. Lo cierto es que en base a lo observado y a nuestras propias prácticas no fue posible dar cuenta de una apropiación del conocimiento por parte de todos los alumnos. Sólo algunos se desarrollaron sin dificultades en los contenidos abordados, particularmente alumnos que ya mostraban experiencia previa frente al piano. Esta diferencia de niveles es un punto muy importante a trabajar en un futuro y creemos que debe ser contemplado en el nivel de la planificación, con el objeto de contribuir a una educación que no excluya y permita el ingreso irrestricto de estudiantes, pero que conserve su calidad educativa. Respecto a este punto, es interesante considerar los modos evolutivos que señala Swanwick (1988) cuando se refiere al aprendizaje en música. El autor señala cada modo como parte de una línea evolutiva. Sin embargo, para referirse a los procesos musicales metacognitivos, definido como “modo simbólico” (que generalmente pueden desarrollarse alrededor de los 15 años), dice:

(...) se distingue por la capacidad de reflexionar sobre la experiencia musical y está relacionado con un mejor conocimiento de sí mismo y el rápido desarrollo de unos sistemas de valor general. Parece poco probable que estos procesos musicales metacognitivos aparezcan antes de los 15 años y es posible que algunos sólo alcancen en contadas ocasiones, quizá nunca, este elevado modo de respuesta musical. (p. 88).

Sabemos que en líneas generales las escuelas no brindan una educación musical que permita desarrollar todos los modos evolutivos, principalmente los que requieren de una actividad metacognitiva, definidos por el autor citado como “simbólico” y “sistemático” (el cual procede al

primero de estos). Esta es una posible respuesta a la diferencia de niveles entre los alumnos, aquellos que lograron apropiarse de los contenidos mínimos que nosotros les ofrecimos, son los que evidentemente tenían una base musical más sólida que les permitió resolver cuestiones complejas, como ser el ritmo, el armado de acordes y transportar de una tonalidad a otra. Es ilusorio pensar que sólo con la tarea docente es suficiente para equiparar el nivel de todo un curso. Si bien escapa a los alcances de este trabajo encontrar una solución a esta problemática, planteamos como posible alternativa la incorporación a los diferentes espacios curriculares de actividades que favorezcan el desarrollo de las cualidades metacognitivas en la música, que privilegien la reflexión y la capacidad de análisis por sobre lo puramente técnico, con el fin de que el alumno pueda llegar a una comprensión integral de la música y pueda entender lo que toca en el instrumento.

2. Proyecto de prácticas docentes

I. Introducción.

<p>Institución: Universidad Provincial de Córdoba- Conservatorio de Música Félix T. Garzón</p>
<p>Carrera: Profesorado de Música</p> <p>Unidad Curricular: Instrumento armónico I (piano)</p> <p>Curso: 1er año</p> <p>Formato: taller</p> <p>Año Lectivo: 2019</p> <p>Régimen de cursado: Anual</p> <p>Carga horaria: 2 horas cátedra semanales</p> <p>Horario: Martes de 15 a 17 hs.</p>

II. Fundamentación.

Comprender al futuro docente como un músico implica brindarle determinadas herramientas que le brinden ductilidad al momento de habitar el aula: que sea capaz de acompañarse cantando, acompañar alumnos, manejar con solvencia un cancionero y poder adaptarlo de acuerdo a las necesidades y condiciones de los diferentes grupos. Acorde con el objetivo central de esta primera unidad curricular de una línea de 3 años, que es la de guiar al alumno en los primeros pasos en esta dirección, atenderemos a dos cuestiones fundamentales: los aspectos técnicos propiamente dichos- como posición de las manos, postura corporal, desplazamientos paralelos y contrarios, etc.- y a la integración con otros conocimientos: comprensión formal y armónica de las obras, resoluciones de cifrados y patrones rítmicos y armónicos, manejo fluido de géneros de raíz folklórica, particularmente del Gato y del Carnavalito

Esta unidad curricular posee carácter fundamentalmente práctico, comprendiendo tanto al alumno y al docente como sujetos activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Decidimos

mantener la modalidad taller que emplea la docente titular, favoreciendo la interacción entre pares y la participación conjunta para lograr la apropiación de los contenidos propuestos. Esto define en gran parte la metodología que adoptaremos para el desarrollo de las 4 clases.

Consideramos primordial la actividad perceptiva de los alumnos previo a la ejecución en el instrumento. En una primera instancia de estas prácticas, la función como docentes será la de hacer escuchar ejemplos seleccionados de los dos géneros folklóricos a trabajar, con el fin de guiar la escucha y generar espacios de reflexión que permitan desarrollar la capacidad de análisis, abstraer las características estilísticas que definen cada género y apropiarse de un vocabulario técnico específico. Para que el alumno sea capaz de interpretar una determinada pieza en el instrumento con resultados satisfactorios, primero debe comprender de qué se trata. Coincidimos con María del Carmen Aguilar (2008) cuando afirma que “Es posible educar al oyente de música y sensibilizarlo ante los elementos del lenguaje musical. Para ello es necesario guiar su audición, enseñándole a percibir cada uno de los parámetros que constituyen el discurso musical” (p.17).

Entendemos la tarea de tocar un instrumento no como una resolución meramente mecánica de problemáticas técnicas ni como la lectura correcta de una partitura. Por el contrario, tomamos los aportes teóricos de Stublely (1992) cuando se refiere a los tres tipos de competencias que entran en juego en el conocimiento musical: la audición, la ejecución y la composición musical (como se cita en López y Vargas, 2015, p.4). En estos modos de conocimiento se centrarán nuestras prácticas, si bien no hacemos una distinción entre *ejecución* y *composición*, sino que las concebimos como parte del mismo hecho: la interpretación en el piano del material que proponemos que el alumno incorpore, trae consigo la toma de decisiones particulares de cada uno. Al no estar todo prefijado en una partitura, entran en juego la improvisación y las posibles maneras de resolver un cifrado o armar las posiciones de los acordes, habiendo más de una única posibilidad de resolución. Por eso decimos que cuando el alumno interpreta también toma decisiones compositivas. En esto radica la segunda instancia de nuestras prácticas, donde se procurará llevar al piano las conclusiones a las que se llegue luego de haber escuchado los ejemplos, con el fin de que pongan en práctica sus capacidades creativas, en donde nosotros tendremos la función de sugerir y orientar el abordaje del instrumento.

III. Contenidos y objetivos.

Contenidos:

- Gato y Carnavalito. Estructuras rítmicas básicas, estructuras armónicas, giros melódicos típicos. Formas de acompañamiento en el piano
- Lenguaje armónico: triadas y sus inversiones. Acorde de 7ma dominante. Estado y posición del acorde. Círculo de quintas. Escalas mayores y menores. Escalas pentatónicas. Transporte. Funciones armónicas. Enlaces de acordes
- Técnica: ejecución de escalas, arpeggios y acordes. Relajación y postura. Independencia de los dedos.
- Lectura: lectura de partituras sencillas. Lectura y ejecución de cifrados (escritura académica y cifrado americano)
- Repertorio clásico: obras seleccionadas por los alumnos

Objetivos específicos

- Desarrollar capacidades de reconocimiento de los géneros Gato y Carnavalito a partir de ejemplos auditivos.
- Discernir las características intrínsecas de cada género: rítmicas, melódicas, armónicas y formales.
- Adquirir formas de acompañamiento armónico y rítmico en el piano.
- Utilizar el piano como instrumento de acompañamiento vocal mediante la lectura de un cifrado.
- Conocer la historia de cada género y su vínculo con la tradición folklórica.

IV. Metodología.

Adhiriendo a lo propuesto en el diseño curricular del profesorado de música, la modalidad empleada en las clases será la de taller. El hecho de trabajar en pequeños grupos (de 4 alumnos) permite desarrollar tanto instancias de diálogo e intercambio como la observación individual de

cada alumne. Consideramos la escucha y la interacción entre pares una experiencia necesaria en los procesos de aprendizaje, de igual forma lo son las devoluciones que el docente pueda hacer a un alumne en particular y que pueden ser tomadas por otro o por el conjunto de la clase.

Proponemos que ambos sujetos que habitan el aula deben asumir una participación activa, por eso no reducimos el rol docente a un mero moderador del aula, sino que debe orientar y guiar a los estudiantes hacia la apropiación de los contenidos propuestos en la unidad curricular. Vale aclarar que consideramos que la asimetría respecto al conocimiento existente entre el docente y el estudiante no debe perderse de vista y debe quedar explícita en las clases, sin generar instancias puramente expositivas por parte del docente. Por esta razón, el practicante dispondrá de material teórico en el cual basará sus acciones en el aula, a partir del cual sea posible encaminar las instancias reflexivas hacia un objetivo delimitado: poder interpretar en el instrumento, a manera de acompañamiento, los géneros folklóricos Gato y Carnavalito (o Huayno). Este material se presentará en diferentes soportes: escrito, auditivo y audiovisual (tal como se detallará en las actividades realizadas en cada clase).

Al objetivo central de nuestro proyecto de prácticas, se añade una actividad secundaria pero igualmente importante: el seguimiento de las obras de repertorio clásico de cada alumne. Mediante la escucha individual, propondremos herramientas para la resolución y la incorporación de una técnica pianística básica que atienda a la postura, la posición de las manos y la relajación corporal. No obstante, lo primordial en esta instancia del ciclo lectivo y en nuestras prácticas son los géneros folklóricos mencionados, ya que facilitan relaciones con otros conocimientos que son cruciales para el objetivo general de la línea curricular en la que se ubica Instrumento Armónico I (piano). Las relaciones con otros conocimientos residen en: utilización del cifrado americano, incorporar diferentes posiciones de los acordes, comprensión formal de cada género y la incorporación de las estructuras rítmicas que los identifican.

A excepción de la primera clase, en donde habrá un momento de presentación personal y de reflexión fuera del instrumento, el resto se dividirán en dos segmentos diferenciados por los contenidos a tratar: géneros folklóricos y seguimiento de obras clásicas.

Martes 13/08

- Primer segmento (5 min. aproximadamente): será destinado a comunicar a los alumnos sobre el proceso de residencia, brindar una pequeña exposición personal que dé cuenta de la formación académica del practicante e informar cuáles serán los temas a trabajar y la modalidad adoptada durante este periodo.
- Segundo segmento (40 min. aproximadamente): se escuchará analíticamente tres ejemplos representativos de cada género. En la búsqueda de determinar las características propias de cada uno, el practicante hará preguntas orientadoras para definir los aspectos formales, armónicos, rítmicos y melódicos que los definen. En cada ejemplo se preguntará: 1) ¿cómo marcarían el pulso? ¿en qué compás dirían que está? 2) Desde el punto de vista melódico ¿qué escala les parece que prevalece? 3) ¿qué grados armónicos predominan?
Se propondrá tomar nota de las características que se saquen de las observaciones conjuntas.

Ejemplos auditivos de Gato:

- *De pago en pago voy* (Adolfo Ábalos)
- *El buen remedio* (Juan Quintero)
- *Gatito i Tchaikovski* (Hermanos Ábalos)

Ejemplos auditivos de huayno y carnavalito:

- *Canción y huayno* (Mercedes Sosa)
- *La canastita* (Nicolás Müller)
- *La canastita* (Verónica Condomí)

El criterio de selección de los ejemplos se realizó contemplando que los estudiantes puedan definir tanto características generales como específicas del piano en el folklore. A esto obedece la incorporación de Los Hermanos Ábalos y de Nicolás Müller, siendo este último integrante y docente de CIMAP (Creadores e Intérpretes de la Música Argentina en Piano), dirigido por la reconocida pianista y docente de larga trayectoria en el folklore argentino Hilda Herrera. El practicante cuenta, además de los ejemplos auditivos, con el material en partitura de los ejemplos seleccionados (material que fue compartido por el mismo CIMAP). Este material

será otorgado hacia el final de la clase a los alumnos, para que tengan la posibilidad de analizar y re-escuchar los ejemplos auditivos empleados en clase. Asimismo, la selección de los ejemplos estuvo sujeta a respetar las características tradicionales de cada género, evitando presentar ejemplos demasiado complejos que hagan perder de vista el objetivo central de nuestras prácticas: que el estudiante pueda utilizar el piano como un instrumento de acompañamiento armónico.

- Tercer segmento (10 min. aproximadamente): se dedicará a que los alumnos informen al practicante cuáles fueron las obras clásicas seleccionadas para trabajar durante el segundo cuatrimestre, de manera que pueda tener un registro y hacer observaciones en la segunda clase (20/08), en donde se dedicará un segmento exclusivo a la escucha de estas obras. Por otro lado, se repartirán a cada alumno un breve material de lectura y se propondrá traerlo leído para la clase siguiente. Particularmente, las páginas 19, 20, 96, 97, 114, 115 y 116 del libro *Folklore para armar* escrito de María del Carmen Aguilar, en donde se describen las características distintivas del Gato desde el punto de vista rítmico, armónico y formal. En esta lectura los estudiantes encontrarán los contenidos teóricos desarrollados en la clase y podrán pasar en limpio los rasgos determinados en la escucha de los ejemplos. Asimismo, se proporcionará el link para ver el programa *El origen de las especies- Carnavalito* (<https://www.youtube.com/watch?v=yssLkkgCjl0>) realizado por Juan Quintero y emitido por Canal Encuentro, en donde encontrarán la historia y las características del Carnavalito y su relación con el Huayno.

Por último, se solicitará traer seleccionado para la clase siguiente un Gato y/o un Huayno como material de trabajo. Se dejará en fotocopidora y se enviará por e-mail repertorio orientativo, dando la posibilidad a que ellos mismos elijan las obras que se adecuen a los géneros abordados.

Martes 20/08

El objetivo central de esta clase es que los alumnos puedan resolver la lectura del cifrado armónico e incorporar en la ejecución el ritmo básico de las dos piezas que hayan seleccionado. Los segmentos de la clase estarán determinados por la práctica individual en el piano, lo cual supone un tiempo estimado de 15 minutos por alumno. Entendemos que los aspectos armónicos y

rítmicos son los primeros que debemos atender al momento de utilizar el piano como un instrumento de acompañamiento, por eso decidimos priorizarlos en esta clase.

El rol docente se caracterizará por mostrar en el instrumento posibles maneras de resolver en la práctica sobre el instrumento lo estudiado en la clase anterior. Las intervenciones del practicante se harán en función de las dificultades e inquietudes que se observen en cada estudiante. Se continuará comprendiendo el aula como un espacio de diálogo e interacción entre los mismos estudiantes, en donde la pregunta del docente irá orientada no necesariamente a quien se encuentre en el instrumento, sino a todo el grupo. Por ejemplo, si un estudiante tiene dificultades para armar el acorde de Sol mayor, el practicante podrá preguntar al resto del curso “¿de qué modo podemos armar el acorde de Sol mayor?”, propiciando que el aprendizaje se produzca no sólo en el vínculo docente-alumne sino también de alumne-alumne. Esto implicaría emplear micro decisiones, ya que no podemos prever el momento exacto en que esto pueda ocurrir, pero en base a lo observado en el grupo, sí podemos afirmar que efectivamente sucede y una de las maneras de abordar esta problemática es la de orientar la pregunta hacia la clase en su conjunto.

Las intervenciones del practicante apuntarán a: mostrar la manera de resolver la superposición métrica de $6/8$ y $3/4$ en el Gato, sugiriendo marcar en el registro grave del piano las fundamentales de la armonía octavadas en los tiempos 2 y 3 del compás de $3/4$, proponiéndolo como una imitación de la función que generalmente tiene el bombo en los géneros que presentan esta superposición. Se explicará cómo armar los acordes a partir de la lectura de un cifrado con la mano derecha; De la misma manera, se mostrará formas de acompañamiento del Huayno o Carnavalito, proponiendo que la mano derecha realice acordes desplegados y la izquierda los bajos octavados en los tiempos fuertes. Luego se instará al alumne a que él mismo realice estas acciones en el instrumento.

A su vez, cada segmento dedicado al alumne constará de dos momentos: uno dedicado a los géneros folklóricos, descripto anteriormente y uno dedicado a escuchar las obras clásicas que cada uno haya seleccionado. Para este segundo momento, el objetivo estará en que el estudiante resuelva conscientemente las indicaciones que observe en la partitura: articulaciones, dinámicas, lectura melódica. De ser necesario, se realizarán observaciones en cuanto a la postura corporal, la posición de las manos y la relajación.

Martes 27/06

La incorporación de los contenidos abordados en la clase anterior merece un tiempo considerable que permitan a le estudiante ampliar sus capacidades técnicas y apropiarse conscientemente los rasgos estilísticos que definen los géneros analizados, tiempo de práctica que requiere tode instrumentista. Consideramos que esto no es algo que se pueda lograr de una semana a la otra. Del mismo modo, el practicante también requiere de un tiempo que posibilite observar con claridad el proceso de cada une y determinar las dificultades que puedan surgir en ese proceso, a la vez que permite hacer una auto evaluación y atender a qué cosas fueron resueltas de un modo satisfactorio y qué cosas no. Por esta razón, la modalidad y la segmentación propuesta es idéntica a la de la clase anterior, pero se observarán los avances de cada pieza.

Si se observa que algún alumne presenta dificultades en el entendimiento de los contenidos, se insistirá en la pregunta como manera de propiciar la apropiación de los conocimientos mediante la interacción entre pares y se sugerirá volver a los materiales teóricos y auditivos brindados en la primera clase.

Martes 03/09

Al igual que en las dos clases anteriores, se continuará trabajando sobre las mismas piezas, observando siempre el progreso respecto a las clases anteriores. No obstante, se destinará también a la evaluación general del proceso realizado, se procurará escuchar el conjunto de obras: el Huayno, el Gato y la obra clásica. La postura adoptada por el practicante asumirá un carácter más discreto respecto a clases anteriores, evitando hacer muchas intervenciones y centrando la actividad en la escucha atenta de lo que interprete le alumne, procurando definir qué objetivos logró alcanzar. La propuesta para tal evaluación se detalla a continuación.

Propuesta de evaluación

El tipo de evaluación implementada será de carácter cualitativa y no cuantitativa, se pondrá una nota referencia conceptual que dé cuenta si hubo progreso o no. En esta instancia, conviene comprender la evaluación de ese modo, ya que el tiempo de 4 clases no siempre es suficiente para que les alumnos logren una apropiación total de los contenidos propuestos (si bien puede suceder). Al basar 3 de las 4 clases en la observación individual, podemos entender que en todas ellas pondremos en práctica procesos evaluativos. Adherimos a la diferencia entre examen y evaluación

que hace Eisner (1995) cuando define al primero como un instrumento de recopilación de datos y al segundo como un proceso más complejo. En este caso prescindimos del examen, ya que observamos a los estudiantes en cada clase y es posible registrar los avances que realiza. En esto reside nuestro objetivo en la evaluación, a lo que puede agregarse que nos permite también una auto observación para reflexionar sobre cuáles objetivos de los que propusimos fueron alcanzados y cuáles no, invitándonos a reformular nuestras propuestas educativas.

3. Autoevaluación

Durante mi proceso de residencia surgió una problemática puntual: en ninguna de las 4 clases estuvieron presentes todos los alumnos. En la primera fueron alrededor de 6, dos de los cuales no formaban parte habitual del grupo; en la segunda clase fueron 3, en la tercera fueron también 3, pero diferentes de los que fueron en la clase anterior, y en la última 2, uno de los cuales no era parte del grupo y no participó de ninguna de las 3 clases anteriores. Esta situación dificultó notablemente el seguimiento personalizado de cada alumno, lo cual es imprescindible en la enseñanza de un instrumento, ya que cada uno posee su propia experiencia y, por ende, diferentes tiempos de maduración de los contenidos. No fue posible realizar una evaluación precisa que dé cuenta de hasta qué punto se produjeron procesos de apropiación del conocimiento en torno a la práctica instrumental. No obstante, sí pude determinar mediante preguntas orientadoras, que la mayor parte logró comprender las características generales distintivas de los géneros folklóricos expuestos: Gato y Carnavalito. Tal comprensión no implica que hayan podido resolverlo satisfactoriamente en el instrumento, ya que esto requiere un estudio técnico específico, como poder leer con solvencia un cifrado, incorporar patrones rítmicos, resolver la digitación en el armado de acordes o conocer la escala principal de la tonalidad en la que se encuentran. Esto plantea un problema, ya que el objetivo principal del espacio curricular Piano Armónico I debiera ser la práctica en el instrumento mismo.

El problema central fue el hecho de no poder observar un proceso a lo largo de las 4 clases debido a la variabilidad del grupo. Saber por qué se dio tal variabilidad escapa a mis posibilidades. Lo cierto es que 4 clases no son suficientes para poder saber si el proceso de aprendizaje se realizó con éxito o no, ya que al momento de tocar un instrumento se ponen en juego diferentes conocimientos compartidos con otros espacios curriculares: armonía, contrapunto, composición, improvisación, etcétera, que requieren de un mayor tiempo de práctica que posibilite llevarlos a la práctica en el piano. También surge el supuesto de que esto se deba a cuestiones ajenas al espacio curricular: carga horaria de otros espacios curriculares, exigencias de otras cátedras que dificultan la dedicación plena al instrumento, falta de instrumento para estudiar, etcétera.

Esta situación me permite hacer una auto observación retrospectiva para buscar otras formas de realizar un seguimiento real de los procesos de cada alumno en futuras experiencias a realizar

en un periodo de 4 clases (o un periodo de tiempo acotado). Explicitar a los alumnos objetivos específicos a cumplir en cada clase puede ser una manera de realizar un seguimiento que dé mayores certezas. Por ejemplo: en la segunda clase traer seleccionadas dos canciones características de cada uno de los géneros y resuelto el cifrado; en la tercera clase traer resuelta una forma de acompañamiento de cada género; en la cuarta clase traer variaciones sobre la base de acompañamiento que hayan realizado la clase anterior. Esto posibilitaría determinar si el alumno se apropia de las cuestiones básicas que conforman los géneros populares abarcados. Esto fue planteado en mis prácticas, pero no de una manera estructurada, sino en términos generales y no de clase a clase.

Rescato como positivo el hecho de dedicar la primera clase exclusivamente a la escucha y al análisis auditivo mediante preguntas orientadoras. Esto brinda un acercamiento teórico necesario previo al abordaje instrumental. El alumno debe saber qué es lo que va a tocar, requiere comprenderlo mediante la escucha (más aún al tratarse de géneros folklóricos anclados en una tradición de música de transmisión oral, en donde la experiencia auditiva propiamente dicha es fundamental). Considero que esto es una práctica que debería tenerse más en cuenta en las clases de instrumento: el análisis auditivo que permita reconocer cualidades propias de los contenidos a trabajar y hagan consciente al estudiante de qué es precisamente lo que se propone enseñarles. El resultado a este respecto fue satisfactorio, ya que todos participaron en la definición de los géneros y el intercambio con y entre ellos enriquecieron tales definiciones.

Entiendo que la práctica en el instrumento debe ser lo primordial, ya que hay elementos musicales de la música folklórica que no se entienden de otro modo, por ejemplo: el acento en el 3er tiempo en la base rítmica del Gato (o de cualquier género de esta familia) y la figura “atresillada” de la base rítmica del Huayno. Son conocimientos que requieren la práctica y la corporalidad del alumno para que se puedan apropiarse de ellas. Esto lo noté cuando ejercitaban en las bases rítmicas, si bien ya lo habían comprendido intelectualmente mediante el análisis auditivo, sólo lo pudieron realizar luego de practicar varias veces los patrones en el piano, asumiendo yo el lugar de mostrarles cómo se resuelven técnicamente tales problemáticas. En este sentido, me parece importante el rol de orientador que puede asumir el docente participando activamente al igual que el alumno. Además, explica al estudiante el “para qué” de la técnica.

El hecho de haberme formado como compositor/instrumentista, es algo que puede brindar a herramientas resolutivas de diversa índole que son pertinentes a los objetivos del espacio

curricular en el que desarrollé las prácticas, ya que no se trata solamente de saber leer una partitura, de conocer la digitación de las escalas, de incorporar la técnica que el instrumento requiere, sino que implica eso y otras cuestiones: comprender de compleja la práctica musical. Considero importante lo que las autoras Edelstein y Coria (1995) señalan a este respecto:

El trabajo en relación con la disciplina se constituye, desde esta perspectiva, en la primera tarea a la que debe abocarse el practicante. En las experiencias de formación se constata recurrentemente la imposibilidad de pensar, imaginar posibles diseños para las prácticas de la enseñanza, cuando no hay un dominio previo de las estructuras sintáctica y semántica de la disciplina. (p.66)

Rescato esto como una particularidad: haber practicado en un curso de instrumento, pero habiéndome formado principalmente como compositor, considerándolo un rasgo positivo y un potencial a seguir trabajando.

4. Informe Post- Práctica

Las clases posteriores a nuestras prácticas docentes tuvieron determinadas características. Una de ellas fue la incorporación por parte de la docente titular de algunos recursos utilizados en nuestras clases, relacionadas principalmente al trabajo auditivo. La profesora titular implementó el uso de parlantes durante el dictado de clases para reforzar las características musicales de los géneros abordados, reconociendo que esta actividad significó un aporte para sus clases y en que es enriquecedor para el proceso de aprendizaje de los alumnos el trabajo auditivo.

Otra de las particularidades observadas, se refiere a la manera de abordar la escritura rítmica del gato. Si bien en el proceso de prácticas quedó claro que existe una superposición métrica entre un compás de $3/4$ y uno de $6/8$, el material brindado por nosotros se encontraba escrito en $6/8$. La profesora explicó categóricamente a los estudiantes “el gato se escribe en $3/4$ ”, sin dejar la posibilidad de escribirlo en $6/8$. Esto nos permite una auto crítica, ya que realmente es la mejor forma de escribirlo y esto facilitó el entendimiento rítmico por parte de los estudiantes, que lograron resolverlo con mayor facilidad.

También pudimos notar cómo los alumnos se interesaron por la forma que tuvimos de explicar algunas cuestiones. Llegamos a esta conclusión luego de haber sido consultados por una de las estudiantes antes del ingreso a clase, expresando interés en la manera en que fue explicado, interrogándonos: “¿está bien armar este enlace de acordes con estas inversiones?” “¿cómo nos habías dicho que podemos tocar la melodía con la derecha y las fundamentales con la izquierda?” “¿está bien resuelto el patrón rítmico del gato y del carnavalito de esta manera? (la alumna palmeaba la base rítmica de ambos géneros)”. Es decir, resulta significativo que la alumna nos consultara sabiendo que nuestro proceso de prácticas ya había finalizado. A su vez, también percibimos la inclusión por parte tanto de los alumnos como de la docente, quien habilitó el diálogo mediante la pregunta de determinadas cuestiones relacionadas con las dificultades de los estudiantes en los contenidos que nos correspondió enseñar.

También se continuó utilizando el material elaborado para los géneros folklóricos estudiados, lo cual resultó útil tanto para la profesora como para los estudiantes. Este material incluyó recopilaciones de 4 canciones características de cada género, una tabla explicativa del cifrado

americano y la escritura de los patrones rítmicos básicos. Esto no se encontraba en el material que la profesora elabora para sus alumnos, por lo cual significó un aporte real.

Por último, cabe mencionar que la inasistencia de los alumnos persistió, en las dos clases siguientes asistieron sólo dos de ellos en cada clase (diferentes en cada una).

5. Revisión del proyecto de prácticas

No hubo cambios sustanciales del proyecto de prácticas respecto a lo sucedido en el aula, pero sí algunos factores que nos permiten hacer una reflexión crítica a tener en cuenta en futuras experiencias.

Lo primero a mencionar tiene que ver con la división del tiempo. A manera de autocrítica, debemos decir que no hicimos un seguimiento cronometrado de cuánto tiempo se dedicaba a cada alumne, razón por la cual, por ejemplo, uno pudo estar 20 minutos tocando mientras que otro tan sólo 10. Si bien puede parecer un detalle, tuvo implicancias en el proceso de enseñanza, ya que se decidió sobre la marcha (y en consenso con la profesora titular) dedicarnos exclusivamente al seguimiento de las obras folklóricas, dejando a cargo de la docente el seguimiento de las obras clásicas los días jueves (día que no nos correspondía a nosotres practicar). Resulta interesante pensar cómo es otra la percepción del tiempo cuando se está en el aula, habiendo siempre algo que se escapa: los alumnes llegan tarde, la profesora se demora un poco más en la hora anterior, un alumne trae más de una obra (lo cual exige más tiempo) o trae muy poco (lo cual dificulta el proceso). Cabe aclarar que sólo la última clase se escuchó un fragmento de una obra clásica a un estudiante, pero esto se debió a que el mismo no había llevado la obra folklórica porque originalmente no formaba parte del grupo con el que nos correspondía trabajar. Esto pone en evidencia las micro decisiones que se toman en el aula, atendiendo a la que nos encontramos.

El segundo cambio que realizamos sucedió en la primera clase, dedicada al análisis auditivo. También relacionado con el uso del tiempo, se escucharon sólo 2 ejemplos de cada género, mientras que se había planificado analizar 3. Esta decisión también se tomó en el momento, debido a que la clase comenzó unos minutos tarde y de otra manera se hacía imposible abordar los contenidos que habíamos propuesto desarrollar.

Por último, quisiéramos hacer referencia a lo que sucedió en una de las clases en las que los alumnes llegaron tarde: la profesora propuso al practicante tocar en el piano una obra característica de los géneros estudiados. Esto nos permite reconocer que hubiese sido mucho más interesante plantear esto en nuestro proyecto y tocar delante de la clase, reforzando la idea del docente como músico. Seguramente hubiese sido más motivador para los estudiantes escuchar

un arreglo pianístico de lo enseñado durante las prácticas. Por eso, si pudiésemos cambiar alguna de las acciones realizadas, sería en la primera clase: de los 4 ejemplos auditivos, seleccionaríamos dos grabaciones y realizaríamos dos interpretaciones en vivo en el aula por parte del practicante.

Segunda Parte

1. La escucha en el aprendizaje de música popular en el piano

I. Introducción.

Durante el proceso de observación y de prácticas docentes logramos identificar una problemática particular que se hizo presente en el aula: la audición como modo de conocimiento. Nos referimos específicamente a la música popular, habiéndonos abocado a la enseñanza de los géneros folklóricos Gato y Carnavalito, y habiendo participado como observadores de las clases de la profesora titular en las que se abordó el género Blues. Para dar pie a la problemática, citamos un dialogo registrado en nuestro periodo de observación, entre la profesora y una alumna:

Profesora: ¿qué es el swing?

Alumna: una negra se va a contar como tres corcheas

P: claro. El swing es una referencia sobre cómo tocar las corcheas, indica que tenemos que tocar las corcheas como si fuese un compás ternario. Es binario, pero a veces van a sonar las tres corcheas del tresillo

A: Ah, es como que el blues, aunque esté en binario se cuenta como 3 corcheas. En vez de subdividirse en 2, se divide en 3 y se representa con las 2 corcheas, aunque se cuenten 3.

No podemos decir que esta conceptualización sobre el swing es errónea, pero cabe preguntarse ¿es sólo eso? Si bien la alumna repite correctamente lo que la profesora dice, ¿ha comprendido de hecho este concepto? Sabemos que el aprendizaje ocurre únicamente en la mente del individuo y no hay una manera certera de saber si se ha apropiado del conocimiento. No obstante, sugerimos que la manera más efectiva para que se comprenda el concepto es mediante la experiencia auditiva, entendiendo que el swing no es solamente una forma de

subdivisión del pulso que se puede escribir de una manera determinada, sino que es una práctica. Abordarlo mediante la audición de ejemplos representativos puede dar mejores resultados a los fines educativos y resultar menos intrincado que la explicación teórica.

Se podría pensar que este problema existe en todos los tipos de música, no sólo en la “música popular”, pero lo cierto es que lo que se categoriza generalmente como tal refiere a músicas que originalmente se transmitían de manera oral, ocupando la praxis musical una mayor jerarquía respecto a la escritura. Hay cuestiones que escapan a la partitura y a las conceptualizaciones teóricas sobre las características musicales. Esto no necesariamente ocurre en la tradición de música escrita, anclada a una historia y práctica diferentes, donde la escritura ocupa otro rol.

Para que un alumno pueda resolver con ductilidad los géneros populares en el piano, necesita previamente de un desarrollo de las habilidades auditivas que le permitan una comprensión íntegra del hecho musical. Similar al ejemplo del swing, es lo que sucedió cuando enseñamos los patrones rítmicos del Gato: la superposición métrica que lo caracteriza generó confusión desde el punto de vista teórico, al igual que en el Carnavalito al remarcar su identidad “atresillada”. Podemos decir que hay “algo” en estas músicas que es imposible plasmar por escrito y que requiere ser trabajado desde otro lugar. Ese lugar, para nosotres, es la escucha. Este es el tema central del presente trabajo y para abordarlo proponemos tomar elementos recopilados en nuestro trabajo etnográfico (principalmente enunciados de los alumnos) y ponerlos en diálogo con diferentes aportes teóricos.

II. Aportes teóricos.

Se hace necesario entonces hablar de educación auditiva. Desde la perspectiva que planteamos se desprende que la tarea de enseñar a tocar música popular en el piano requiere de una instancia más además de la de tocar: escuchar. Los autores Shifres y Burcet (2013) en su texto *Escuchar y pensar la música- Bases teóricas y metodológicas*, proponen una superación a ciertas dicotomías que se instauran como paradigmas dominantes sobre la educación auditiva, como ser: “recepción musical/producción musical”, “escucha musicológica/audición musical”, “modo erudito/modo naif”, “lo implícito/lo explícito”, “lo consciente/lo inconsciente”. Tales dicotomías se orientan a diferenciar un oyente pasivo de un oyente activo. Este último supone

una escucha profesional, poniendo en juego una serie de conocimientos musicales particulares que amplían las capacidades de comprensión auditiva. En el texto se propone un modelo que contempla aspectos fundamentales en el desarrollo del oído musical, procurando superar estas contradicciones al entender la educación auditiva como un proceso de continuidad. Los autores recuperan, a su vez, otros aportes teóricos respecto a cómo debe ser el aprendizaje desde la escucha. Estos conceptos son los que tomamos como eje para nuestro trabajo:

Corporeizado: asumiendo la continuidad mente-cuerpo, se toma como fundamento las teorías sobre cognición corporeizada (Gomila y Calvo, 2008), valorizando el rol del cuerpo no solamente en la producción sino también en el pensamiento y el discernimiento musical (Leman, 2008).

Situado: la continuidad mente-cuerpo, se extiende al contexto en el que este complejo opera. Este contexto es comprendido aquí de manera amplia incluyendo aquellos artefactos de la cultura que lo configuran de modo particular (por ejemplo, los repertorios musicales, la escritura musical, las organizaciones instrumentales propias de la cultura de pertenencia, etc.)

Intersubjetivo: siguiendo algunas propuestas que observan que la música es más que sonidos, y que la comprenden en tanto involucra las relaciones entre las personas que la realizan (Small, 1998) se asume que las claves para el desarrollo de las capacidades musicales se hallan en la concepción de la música como acto comunicacional y en el concepto de musicalidad comunicativa (Malloch y Trevarthen, 2008)

Multimodal: la música es entendida como tiempo organizado (Imberty, 1981) y las experiencias temporales son organizadas a través de múltiples percepciones que van más allá de lo sonoro. En tal sentido, la percepción visual, el movimiento, la narratividad, la experiencia háptica, entre otras modalidades de experiencia resultan claves en la

organización y comprensión de la música. (como se cita en *Escuchar y pensar la música-Bases teóricas y metodológicas*. p.18)

III. La educación auditiva en el aula.

Esta forma de relacionarse con la educación del oído resulta singularmente adecuada al hablar de música folklórica. El aprendizaje como proceso corporeizado es primordial si contemplamos que originalmente el cuerpo tiene un lugar asignado en esta música: la danza. Probablemente, si el alumno se encuentra familiarizado con estas danzas tendrá mayor facilidad al momento de realizar la práctica musical, pasando por el cuerpo sus cualidades rítmicas intrínsecas y, en el caso de las danzas coreografiadas, facilitaría la comprensión formal. Interpretar el Gato y/o el Carnavalito en el piano implica, además, otra forma de relacionarse con el cuerpo: no es música compuesta en sus orígenes para un instrumento solo, sino que tiene un orgánico instrumental definido. Por ejemplo, guitarra y bombo en el caso del Gato¹. Por lo tanto, para interpretarlo en el piano se debe realizar una síntesis de la función que cumplen estos instrumentos. Si el estudiante logra la base rítmica en el bombo y/o el rasguído en la guitarra, seguramente su comprensión será mayor y su capacidad para llevarlo al piano también. Es decir, el conocimiento es corporeizado desde la ejecución de otros instrumentos, el cuerpo responde de una determinada manera cuando golpeamos un bombo o cuando rasgamos el patrón rítmico básico, y esta manera de involucrarse con el conocimiento resulta efectiva al estar directamente relacionado con la raíz de este tipo de música. Cabe mencionar una experiencia del practicante en un curso dictado por Hilda Herrera, una de las máximas exponentes de la interpretación pianística de repertorio folklórico argentino. A todos los estudiantes del curso *Argentina desde el piano*, dictado por ella, se les solicitaba tocar en el bombo la base rítmica mientras otre tocaba el piano, planteándolo como una experiencia por la que todos los pianistas folklóricos deberían pasar para familiarizarse con cada género.

¹ Si bien el orgánico instrumental típico del Gato también podía incluir piano, nos referimos a la función que este cumple. La cátedra de Piano Armónico antes de estar pensada para formar instrumentistas capaces de conformar conjuntos, se aboca principalmente a poder dotar de recursos que permitan al futuro docente acompañarse y/o acompañar a los estudiantes. La función que cumple el piano en los Gatos tradicionales difiere de la de un piano acompañante.

Respecto al aspecto 2, comprendemos el aprendizaje como un hecho situado en un contexto determinado. Nos interesa remarcar la impronta que asume la enseñanza del folklore al estar inserta en un ámbito académico, corriendo el riesgo de tornarse una práctica “occidentalizada”, haciendo uso tanto docentes como estudiantes de formas de enseñanza-aprendizaje propias de la música de tradición escrita. Entendemos que la enseñanza y el aprendizaje debe encararse desde lo que la música misma plantea, anclado a su propia tradición. Por supuesto esto no quiere decir que no sea necesario leer una partitura o tener cierto dominio técnico imprescindible para todo tipo de música, pero la manera de acercarnos a la música se puede hacer desde otro lugar. Citamos aquí el enunciado de un alumno en una clase de nuestras prácticas. Cuando se enseñaba el Gato, le surge una inquietud particular: “profe, cuando estoy en una guitarreada a veces no sé cómo variar la base rítmica”. Curiosamente, el estudiante que dijo esto es uno de los que logró mejores resultados, alcanzando los objetivos que planteábamos. No es casualidad que sea este estudiante, efectivamente él se relacionaba con esta música desde un lugar que excede el ámbito académico, aproximándose a la situación real donde la música ocurre y que, podemos imaginar, tiene ciertas características propias de una “guitarreada”: canto colectivo, varios instrumentos, improvisación y entretenimiento. Al estar inmerso en este ámbito, fue posible profundizar determinadas cuestiones en el instrumento, cosa que no ocurrió con otros estudiantes que por primera vez se aproximaban al folklore. Nos permitimos pensar que la experiencia de “guitarrear” puede resultar más acertada para aprender folklore que un aula en formato tradicional.

No podemos dejar de lado la institución en la cual practicamos. Como se deja constancia en el diagnóstico institucional, el conservatorio responde en sus orígenes a una tradición musical signada por la “excelencia” y orientada a la interpretación de determinadas obras canónicas de origen europeo, fundado bajo estos paradigmas (y por maestros europeos). Si bien esto se cuestiona y cambia con el paso del tiempo, los mandatos fundacionales de las instituciones son imposibles de erradicar, algo de ello se conserva y continúa teniendo vigencia. Esto es importante para reflexionar en torno a qué espera la institución de los estudiantes y qué esperan los estudiantes de la educación que reciben. Si se tratase de una institución que forma “músiques populares” deberíamos analizarlo desde otro lugar, por eso decimos que es un hecho situado: en este conservatorio la enseñanza de la música popular se encara de una determinada manera, diferente a si fuera una institución especializada en folklore.

El enunciado que citamos también nos habla de la necesidad de las relaciones intersubjetivas referenciada al comienzo, sobre todo si hablamos de música popular, en donde la práctica en conjunto es fundamental. La escucha mutua, poder seguir al otre, e incluso la mirada, ocupan un lugar importante en la práctica de este tipo de música. En este sentido, tenemos en cuenta las palabras de Lucy Green, quien se dedicó a estudiar cómo aprenden música les músicas populares. En *Entrevista con Lucy Green* (2016), ella señala:

... el aprendizaje informal tiene lugar no sólo en soledad sino también, y esto es sumamente importante, entre amigos que comparten destrezas y conocimiento juntos. Antes que ser “enseñados” por un “experto” o adulto con mayor destreza, los jóvenes que están aprendiendo se ayudan unos a otros. Aprenden, de esta manera, de un modo mucho más inconsciente, simplemente escuchando y mirándose unos a otros y hablando de música. Esto ocurre casi por completo en ausencia de la supervisión o guía de un adulto, por ello es muy distinto a la educación formal, donde habitualmente está el docente o alguien con mayor experiencia que conduce las actividades. (p.142).

Tanto el alumno al que nos referimos como otro que también demostró un dominio notable de los contenidos abordados, trabajaron con canciones que ellos mismos escogieron y, uno de ellos, con una composición propia. Este también es un punto importante que la misma autora destaca, al decir:

...el aprendizaje informal comienza con la música que las mismas personas que están aprendiendo eligen música familiar para ellos, que les gusta y la cual disfrutan de escuchar. Por supuesto tienden a tener una gran afinidad con esa música y a identificarse con ella. Todo esto es bastante diferente a lo que normalmente ocurre en educación formal, donde los maestros u otros expertos eligen la mayor parte de la música que sus alumnos van a escuchar, para los cuales dicha música no suele ser familiar. A menudo tampoco les gusta, o incluso sienten un profundo desagrado por ella. (p.142).

Respecto al aspecto “multimodal” al que nos referimos al comienzo, rescatamos la intervención de la profesora titular cuando una alumna trabajaba sobre la canción *Carnavalito del duende* (Leguizamón, G. y Castilla, J.M, 1963). La profesora preguntó: “¿de qué habla la

letra?” “¿conocés la historia del duende?” La alumna dijo no haber prestado atención a la letra y no conocer el personaje principal de la canción, razón por la cual la profesora se explayó en el tema, procurando situar a la alumna mediante la referencia poética que la canción presenta. Algunos fragmentos de la letra son: “...con mi mano de lana/viditay te voy a acariciar”, “... sombrero aludo dele bailar/corta su mano de plomo/ las algarrobas del carnaval”, “... pero bajo la higuera/en una siesta me encontrarás”. Consideramos significativa la intervención de la profesora porque las imágenes que la letra describe sitúan al oyente en un determinado lugar (noroeste argentino), al describir su paisaje: algarroba, higuera, siesta y la historia misma del duende. Decimos que esto es multimodal, está por fuera de la música, pero forma parte estructural de la canción y del lugar del que emerge. Entonces no se puede dejar de lado estas cuestiones en apariencia extra musicales, porque son en realidad parte constitutiva de una cultura, de un género y de una canción. Pensamos que la letra, las imágenes que despierta y las referencias poéticas que la suscitan no son detalles, sino realmente necesarias para que el alumne comprenda lo que va a tocar.

Por otro lado, nos interesa destacar la importancia que se le asigna a la idea de involucrarse con la música y la noción de familiaridad en el texto de Shifres y Burcet. Respecto a la primera, los autores señalan:

Es decir que el convencimiento de que conocemos la música depende de las cosas que podemos hacer con ella: cantar, bailar, categorizarla según la época, o el lugar de origen, tocar, silbar, reconocer un tema, una pieza o un intérprete, tararear la parte que continúa, aunque no la conozcamos, palmear un ritmo para acompañarla, cambiarle el texto, entre muchísimas otras cosas. (p.68)

Luego se añade:

Así, cada vez que digamos aquí escuchar música nos referiremos en realidad a involucrarnos en la música de un modo que comprometa no solamente las funciones de nuestro sistema auditivo, sino también una multiplicidad de formas activas, dinámicas y corporeizadas de resonar subjetiva y colectivamente con el sonido y el movimiento. (p. 68).

Respecto a la noción de familiaridad, los autores afirman que “de esa correspondencia surge nuestra noción de familiaridad. Nos sentimos familiarizados con cierta música con la que nos resulta más fácil (y a menudo más deseable) involucrarnos”. Y en concordancia con el aspecto corporeizado del aprendizaje auditivo, en el texto se liga a la idea de familiaridad, ejemplificando de la siguiente manera:

Así, si solemos bailar tango estaremos más familiarizados con ciertas configuraciones sonoras que caracterizan al tango que si simplemente lo escuchamos (Shifres *et al.*, 2012). Del mismo modo, si desde pequeños cantamos corales en la iglesia, cierto tipo de melodías y de armonías resultarán amablemente conocidas para nosotros, *nos invitarán* a cantar cuando las escuchemos, y nos sentiremos con una mayor predisposición para llevar a cabo esa acción. (p.69).

Antes de anticipar las conclusiones de este trabajo, corresponde tener en cuenta los 3 modos de conocimiento que planteaba Stubbley (1992) cuando se refería al conocimiento musical: “la audición, la interpretación y la composición” (como se cita en Vargas, G. y López, L. p.3). La manera de ordenar estos modos de conocimiento refuerza nuestra idea de colocar a la audición en un lugar previo a tocar el instrumento. En el caso de nuestra hipótesis, no habría mayores diferencias entre los dos últimos modos que describe el autor, al tratarse de un acompañamiento instrumental en donde la improvisación está presente todo el tiempo, desdibujándose la línea divisoria entre el interpretar y componer. Lo que nos interesa destacar es la función que cumple la escucha al momento de aprender música, es lo primero: sólo podemos componer y/o interpretar si escuchamos, esa experiencia es lo que luego nos permite expresar una idea musical. Esto parece lógico pero muchas veces no es lo que sucede en las clases de instrumento.

Conclusiones.

Lo expuesto hasta aquí nos presenta un panorama complejo al momento de pensar la educación auditiva como parte esencial para la resolución de géneros de música popular en el piano. Por un lado, la dificultad se presenta en que muchas veces (y como fue el caso en nuestras prácticas) no todos los alumnos tienen resueltas dificultades técnicas de la práctica instrumental (como ser: la digitación de los acordes, saber leer cifrado, conocer la armadura de clave de la tonalidad en la que se encuentra), razón por la cual se termina dedicando mayor cantidad del tiempo de clase a esas dificultades y se ve impedida la tarea de desarrollar los contenidos específicos, como pueden los géneros folklóricos. Por otro lado, la dificultad se presenta en la necesidad de responder a ciertos tiempos académicos: si se dedica mucho tiempo a la audición hay menos tiempo disponible para trabajar en el instrumento. Ante esta situación podría proponerse que existan dos espacios curriculares abocados al piano: uno donde trabajar la técnica y otro donde trabajar los géneros populares. Esto es algo que ocurre en algunas instituciones, dividiendo las cátedras de piano en “piano creativo” y “piano complementario”, o “piano técnico” y “piano popular”. Esto posibilita un ordenamiento de los contenidos en función de los objetivos que cada espacio curricular propone.

El lector podría preguntarse si la educación auditiva debe estar incluida como contenido en los programas de instrumento o si están contempladas por otros espacios curriculares. Lo que nosotros proponemos es que justamente sí deben formar parte del espacio curricular, para poder orientar la escucha a la práctica instrumental. Una escucha consciente con un objetivo direccionado a interpretar en el piano. O bien se podría articular con otros espacios curriculares en los que se trabaje desde la escucha, como ser Audioperceptiva.

Con lo dicho basta para decir que, para poder utilizar el piano como un instrumento de acompañamiento en los géneros de música popular, es imprescindible una instancia previa de escucha. No hablamos de cualquier escucha, sino una escucha orientada, que debe ser corporeizada, situada, intersubjetiva y multimodal, para posibilitar el desarrollo en el instrumento sintetizando la complejidad que abarcan los géneros de música popular. Asimismo, tomando los aportes de Lucy Green, nos parece necesario transformar el espacio áulico en un lugar que le permita a los alumnos familiarizarse con la música popular de la manera en que generalmente se da en el ámbito informal, propiciando el formato de aula-taller con actividades que vayan más

allá de tocar el piano: tocar el bombo, la guitarra, cantar, escuchar y, en el caso particular del folklore, relacionarse también con la danza.

Si tuviésemos la posibilidad de proponer un programa para el espacio curricular Piano Armónico, y pensando que en cada cuatrimestre se trabajan dos géneros diferentes, sin duda dedicaríamos las primeras 3 clases de cada cuatrimestre a la comprensión auditiva. Se podría proponer trasladar la “guitarreada” al aula, solicitando a los estudiantes llevar un bombo, un cancionero y una guitarra, y a partir de esa experiencia facilitar el trabajo al momento de tocar el piano.

Siguiendo con esta idea, suponiendo que trabajamos gato y carnavalito en un cuatrimestre, sería posible planificar las primeras 3 clases de la siguiente manera:

- Primera clase: dedicada a escuchar grabaciones representativas. Mediante preguntas orientadoras guiar a los estudiantes hacia la comprensión de: la forma, la estructura armónica, características melódicas y formación instrumental. En esta clase, a medida que se sacan conclusiones, situarlos históricamente, explicando el origen de cada género: lugar geográfico, instrumentación original y temáticas que abordan los textos.
- Segunda clase: se hará utilización de otros instrumentos, de la guitarra y el bombo. Debemos contemplar que exista la posibilidad que ningún estudiante toque la guitarra (o el rasgado característico), en el caso del bombo es más sencillo y más accesible, ya que todos son capaces de realizar el patrón rítmico básico de una zamba, una chacarera, un gato o un carnavalito. A su vez, partiendo del supuesto de que todos alguna vez en su vida escucharon música folklórica, al formar parte del imaginario popular, se propondría a cantar una canción. Para ello, disponer de un cancionero (como puede ser el “folkloreishon”) dando la posibilidad de elegir algo que conozcan. La idea de trabajar con un cancionero es también para aproximarse a la forma en la que habitualmente se realiza esta música en el ámbito informal. Pensamos que, de esta forma, la comprensión de los géneros se verá enriquecida, ya que es una manera de trabajar sobre los aspectos que explicábamos al comienzo de este trabajo. La participación del docente en esta clase puede enfocarse en que él toque el piano, propiciando el trabajo como “par” al grupo y enseñando desde la práctica y la interrelación, dado que los estudiantes también aprenden viendo y escuchando.

- Tercera clase: creemos que la danza es un punto importante en las músicas que la contemplan en sus orígenes². Dada esta particularidad, contar con un invitado bailarín o una pareja de baile, se presenta como una posibilidad sumamente enriquecedora para la clase. Este podría explicitar mediante el baile cómo se relaciona el cuerpo con la música. Proponemos también, en caso de tener consentimiento con los alumnos, que unos bailen y otros toquen³. De esta forma también se podría romper el espacio tradicional del aula que a veces va en contra de los objetivos educativos de este campo de conocimiento

Por supuesto que el escenario que proponemos es en un punto imaginario, ya que no siempre se cuenta con los recursos que hacen falta para llevar a cabo estas actividades, particularmente espacio suficiente en el aula para la danza o tiempo de clase. Respecto a este último punto, creemos posible la articulación con otras cátedras. Por ejemplo, con Folklore y con Audioperceptiva, estando íntimamente relacionadas con el tema en cuestión. Esto permitiría dividir el tiempo entre las cátedras para poder realizar todas las actividades propuestas.

² Y no sólo en sus orígenes. En el caso del folklore aún hoy es música danzada y en algunos casos coreografiada, quedando la forma musical sujeta a la forma del baile.

³ Si abordásemos otro género, como por ejemplo el blues o la bossa, que no se encuentran ligados a la danza, también consideramos valiosa la experiencia de tener un invitado en el aula que sea especialista en el tema.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2002). *Aprender a escuchar música*. Madrid, España: A. Machado Libros, S.A.
- Aguilar M. (1991). *Folklore para armar*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Culturales Argentinas.
- Carabetta, S. (2016). Entrevista con Lucy Green. *Foro de educación musical, artes y pedagogía, Vol. 1* (Núm. 1), pp. 133-156.
- Castellano, S. Lo Coco, M (2006). Hacia una conceptualización teórica de la modalidad taller *UNIrevista vol. N° 3*.
- Conservatorio Superior de Música Félix T. Garzón.
<http://www.upc.edu.ar/fad/conservatorio-felix-garzon/>
- Dirección General de Educación Superior (2009). *Diseño curricular- profesorado de artes visuales. Profesorado de música. Profesorado de teatro*. Recuperado en https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/upload/DOCUMENTO_CURRICULAR_ED_ARTISTICA_1.pdf
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación- iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- *Folclorishon* (2007) SATTVA P. Gindre F. Beilinson J. Zaidman La Plata.
- Sarmiento, A. (2012). *La creación del Profesorado en Educación Musical en el Conservatorio Provincial de Córdoba. Sujetos, regulaciones y cambios en un entramado complejo* (Tesis de la carrera de Maestría en Investigación Educativa). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba- Centro de Estudios Avanzados.
- Secretaría de Cultura- Presidencia de la Nación (2010). *Colección ARGENTINA DESDE EL PIANO- versiones originales para piano de danzas y canciones de estas regiones- Cimap (creadores e intérpretes de la música argentina en piano)*. Recuperado de https://www.cultura.gob.ar/partituras-para-piano-de-pianistas-argentinos_6989/.
- Shifres, F. y Burcet, M.I. (2013) *Escucha y pensar la música. Bases teóricas y metodológicas*. La Plata, Buenos Aires: editorial de la Universidad Nacional de la Plata.

- Swanwick, K. (1988). *Música, pensamiento y educación* (3ra ed.). Madrid, España: Ediciones Morata, S. A.
- Vargas, G. y López, I (2015). *Cómo repensar hoy los contenidos en la enseñanza musical*. Trabajo aceptado para las III Jornadas de la Escuela de Música de la UNR.

Anexo

Incluimos aquí el material que elaboramos para ser utilizado durante nuestras prácticas, el cual consta de una selección de obras en soporte de partituras. Este material fue entregado a los alumnos con el objetivo de que elijan las obras a ser trabajadas. Como se mencionó anteriormente, fue incorporado por la profesora titular como material de cátedra.

En cada primavera (gato)

Introduccion

C- C- G- G- C- C- G- G- C

D7 G7

No voy a volver

G7 C

por donde he venido

D7 G7

No voy a volver

G7 C

por donde he venido

D7 G7

No puede el ayer

G7 C

quitar mi destino

C G7

El amor que muere

G7 C

se vuelve recuerdo

C7 F

ausencia y olvido

G7 C

serás con el tiempo

D7 G7

Alguna ilusión

G7 C

se hará compañera

C G7

Volverá a latir

G7 C

asombro de mi niñez

C7 F

temblar de emoción

G7 C

como la vez primera

D7 G7

No voy a volver

G7 C

Pisando mi huella

Introduccion

C- C- G- G- C- C- G- G- C

D7 G7

No busco los amores

G7 C

ellos me encuentran

D7 G7

No busco los amores

G7 C

Ellos me encuentran

D7 G7

El verde reverdese

G7 C

en cada primavera

C G7

espero corazón

G7 C

Estrella del horizonte

C7 F

cuando rompa el silencio

G7 C

mi gato te hará bailar

D7 G7

los días que vendrán

G7 C

serán mejores

D7 G7

secretos de la luna

G7 C

que no se esconden

C7 F

fogatas del corazón

G7 C

para tus noches

D7 G7

mi gato te hará bailar

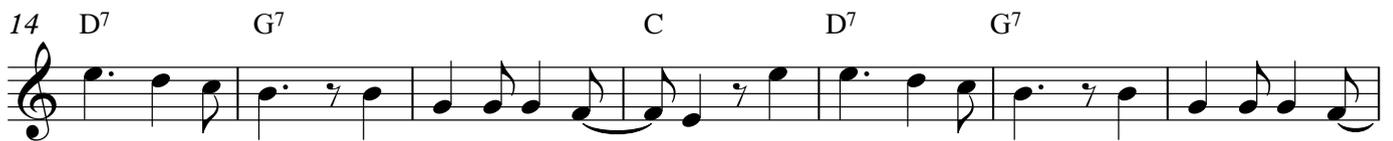
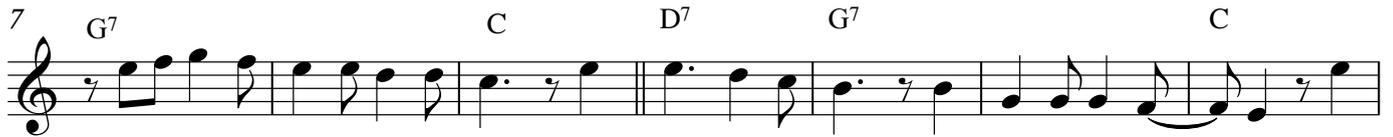
G7 C

vidita de amores

En cada primavera

Gato

Dúo Coplanacu



Introduccion:

Fam-D07-D07-FAm-FAm-D07-D07-FAm

FAm Sibm

Un corazon de madera

D07 FAm

tengo que mandarme hacer.

FAm Sibm

Que no padezca ni sienta

D07 FAm

ni sepa lo que es sufrir.

Interludio:

Fam-D07-D07-FAm-FAm-D07-D07-FAm

FAm Sibm

Las estrellitas del cielo

D07 FAm

y las arenas del mar.

Interludio:

Fam-D07-D07-FAm-FAm-D07-D07-FAm

FAm Sibm

Se parecen a mis penas

D07 FAm

que no acabo de contar.

Interludio:

Fam-D07-D07-FAm-FAm-D07-D07-FAm

FAm Sibm

Un imposible ma mata

D07 FAm

po un imposible muero.

FAm Sibm

Imposible conseguir

D07 FAm

el imposible que quiero.

Interludio:

Fam-D07-D07-FAm-FAm-D07-D07-FAm

FAm Sibm

Dicen que las penas matan

D07 FAm

yo digo que no es asi.

Interludio:

Fam-D07-D07-FAm-FAm-D07-D07-FAm

FAm Sibm

Que si las penas mataran

D07 FAm

ya me hubieran muerto a mi.

EI 180

Gato

Musical notation for measures 1-6. Chords: Fm, C7, Fm, C7.

Musical notation for measures 7-13. Chords: Fm, Bbm, C7, Fm.

Musical notation for measures 14-20. Chords: Bbm, C7, Fm, Bbm, C7, Fm.

Musical notation for measures 21-27. Chords: C7, Fm, C7.

Musical notation for measures 28-34. Chords: Fm, Bbm, C7, Fm, C7.

Musical notation for measures 35-39. Chords: Fm, C7.

Musical notation for measures 40-46. Chords: Fm, Bbm, C7, Fm.

Don Fermín (gato)

Introduccion

Em Em B7 B7 Em Em B7 B7 Em

Em G B7 Em

Un gato del fogón pa' don Fermín

Em G B7 Em

guitarra y bandoneón bombo y violín

Em G B7 Em

churito y soñador como el crespín.

Em B7 Em

Santiagoño, repicador

G B7 Em

cómo que no bailarlo con el corazon.

Em G B7 Em

De Salavina voy pa' Sumamao.

Em B7 Em

Levantando polvareda

G B7 Em

vení zapateamelo changuito y bailá.

Em G B7 Em

Me voy a chinitear pal' carnaval.

Introduccion

Em G B7 Em

Un gato pechador santiagueño

Em G B7 Em

bendito, mañero y querendón

Em G B7 Em

sencillo como son mis paisanos.

Em B7 Em

Pa' guitarrear y festejar

G

yo soy como el Cachilo

B7 Em

y la María Luisa.

Em G B7 Em

Soy dulce pal' querer como el mistol.

Em B7 Em

En mi pago pica el amor

G B7 Em

igual que la usapuka. ay, ay, rascamelo

Em G B7 Em

Voy a serenatar con el tushca.

8^{va}

fp *pp*

3

3

This system features a treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 3/4 time signature. The right hand begins with a triplet of eighth notes marked *fp*. The left hand provides a steady accompaniment. A dynamic shift to *pp* occurs in the second measure. An 8^{va} (octave) marking is present above the staff. A triplet of eighth notes is also marked in the second measure.

8^{va}

cresc.

This system continues the piece with a treble clef and the same key signature. The right hand features a melodic line with a *cresc.* (crescendo) marking. The left hand has a simple accompaniment. An 8^{va} marking is present above the staff.

f *p* *mp*

This system shows a treble clef with the key signature of three sharps. The right hand has a more active melodic line with accents and slurs. Dynamics range from *f* to *mp*. The left hand has a rhythmic accompaniment.

pp *leggiero*

This system features a treble clef with the key signature of three sharps. The right hand has a melodic line with slurs. The left hand has a simple accompaniment. Dynamics are *pp* and *leggiero*.

8^{va}

p. *sf* *pp*

This system features a treble clef with the key signature of three sharps. The right hand has a melodic line with slurs and accents. The left hand has a simple accompaniment. Dynamics include *p.*, *sf*, and *pp*. An 8^{va} marking is present above the staff.

sf *pp* *mp non legato*

3

3

This system features a treble clef with the key signature of three sharps. The right hand has a melodic line with slurs and accents. The left hand has a simple accompaniment. Dynamics include *sf*, *pp*, and *mp non legato*. Triplet markings are present in the first two measures.

First system of a piano score in G major. The right hand features a melodic line with triplets and accents, while the left hand provides harmonic support with triplets. The instruction *cresc.* is written above the right hand.

Second system of the piano score. The right hand continues with melodic phrases, and the left hand has a steady bass line. Dynamics include *f*, *(sempre a tempo) f*, and *mp cresc.*

Third system of the piano score. The right hand has a melodic line with a triplet, and the left hand has a bass line with a triplet. Dynamics include *f* and *p*.

Fourth system of the piano score. The right hand features a melodic line with a slur and a triplet, and the left hand has a bass line with a slur and a triplet. The instruction *leggero* is written above the right hand, and *mf* is written below the left hand.

Fifth system of the piano score. The right hand has a melodic line with a slur and a triplet, and the left hand has a bass line with a slur and a triplet. Dynamics include *mf* and *cresc.*

Sixth system of the piano score. The right hand has a melodic line with a slur and a triplet, and the left hand has a bass line with a slur and a triplet. Dynamics include *f*, *pp*, and *A tempo*. The system ends with a double bar line and a fermata over an octave G flat (*8va 8vb*).

Canción y huayno (poco a poco)

Huayno

Mauro Nuñez
Orlando Rojas

Poco, poco a poco me has querido,
poco a poco me has amado,
al final todo ha cambiado
chascosita de mi amor.

Poco, poco a poco me has querido,
poco a poco me has amado,
al final como has cambiado
chascosita de mi amor.

Nunca digas que no chinita,
nunca digas jamás negrita,
son cosas del amor negrita,
cosas del corazón.

Canción y huayno para cantar
Canción y saya para bailar.

CANCIÓN Y HUAYNO (POCO A POCO)

HUAYNO

MAURO NUÑEZ
ORLANDO ROJAS

1 A- G7 C E7

5 A- G7 C E7

9 A- // A- G7

13 C E7 A- G7

17 F#ø E7 A- //

21 D-7 G7 C Bø E7 A-

25 D-7 G7 C Bø E7 A-

29 Bø E7 A- Bø E7 A- //

Carnavalito del duende

Carnavalito

Gustavo Leguizamón
Manuel J. Castilla

I

Bis | Yo te quiero querer
vos te hacés de rogar
pero bajo la higuera
en una siesta me encontrarás.

No te me quieras ir,
voy al monte a buscar miel,
dulzura quiere el amor
cuando lo hacen padecer,
mintiendo... mintiendo...

El duende está enamorado
sombbrero aludo, dele bailar.
Corta su mano de plomo
las algarrobas del carnaval
saltando... saltando...

II

Bis | Aritos te daré
si los puedo robar,
con mi mano de lana
vidita te voy a acariciar.

No te me quieras ir,
voy al monte a buscar miel,
dulzura quiere el amor
cuando lo hacen padecer,
mintiendo... mintiendo...

El duende está enamorado
sombbrero aludo, dele bailar.
Corta su mano de plomo
las algarrobas del carnaval
saltando... saltando...

CARNAVALITO DEL DUENDE

GUSTAVO LEQUIZAMÓN
MANUEL CASTILLA

The musical score is written in treble clef with a 2/4 time signature. It consists of ten staves of music. The first four staves (measures 1-12) feature a melody with chords F, C, F, C. The fifth staff (measures 13-16) introduces chords D7, E7, and A-7. The sixth staff (measures 17-20) features G7, C, C, D7, C. The seventh staff (measures 21-24) features G7, C, C, E7, A-7, E7. The eighth staff (measures 25-27) features A-7, A-7, E7, A-7, with a 3/4 time signature change. The ninth staff (measures 28-31) features F, C, D7, C. The tenth staff (measures 32-36) features F, C, D7, E7, A-7, E7, A-7. The final staff (measures 37-40) features a repeat section with first and second endings, including chords A-7, E7, A-7, G, A-7, G, A-7.

El Humahuaqueño

Huayno

Edmundo P. Zaldivar

Llegando esta el carnaval,
quebradeño mi cholitai.
Llegando esta el carnaval,
quebradeño mi cholitai.

Fiesta de la quebrada,
humahuaqueña para cantar.
Erke, charango y bombo,
carnavalito para bailar...

Quebradeño...
humahuaqueñito...
quebradeño...
humahuaqueñito...

Fiesta de la quebrada
humahuaqueña para cantar
Erke charango y bombo,
carnavalito para bailar...

(Tarareo...)

Fiesta de la quebrada
humahuaqueña para cantar.
Erke charango y bombo,
carnavalito para bailar...

EL HUMAHUAQUEÑO

HUAYNO

EDMUNDO P. ZALDIVAR

1 C // C G A- G

5 C // C E7 A-

9 F // C //

13 F // C //

17 C G7 C G7 C E7 A-

21 C G7 C G7 C E7 A-

25 F D7 G7 C F D7 G7 C

31 C G7 C G7 C E7 A-

35 C G7 C G7 C E7 A-

El pardo Alejo

Chotis

Anibal Sampayo

I

Bailando chotis la conocí
bailando chotis la enamoré
bailando chotis se fue de mí
suspiro de abril quiéromo y se fue.

Piquito rojo, flor primorosa
como una rosa de luz se abrió
entre mis brazos salva paloma
temblando todo me dio su amor.

Chotis del pago viejo
del pardo Alejo con su acordeón.
Chotis, de truco y taba
De caña brava, poncho y facón.

II

Chinita linda sos de este pago
ando de paso, soy del Palmar
donde se baila chotis cruzado
es un legado tradicional.

Soy de las hijas del Pancho viejo
que es el puestero en Paso del Rey.
de todas ellas la más bonita
y solterita con dieciséis.

Chotis del pago viejo
del pardo Alejo con su acordeón.
Chotis, de truco y taba
de caña brava, poncho y facón.

Por la quebrada

Carnavalito

Justiniano Torres Aparicio

I

Domingo, lunes y martes mi vidita
cantando juntos palomita
ya voy a partir muy lejos de Humahuaca
me voy, me voy por la quebrada.

Domingo de tentación mi vidita
bailando juntos palomita
ya voy a partir muy lejos de Humahuaca
me voy, me voy por la quebrada.

Me voy, me voy mi vidita
me voy, me voy mi palomita
ya voy a partir muy lejos de Humahuaca
me voy, me voy por la quebrada.

II

Ya se pasa el carnaval mi vidita,
dejando amores palomita
ya voy a partir muy lejos de Humahuaca
me voy, me voy por la quebrada.

Adiós, adiós, adiosito mi vidita
no llores mucho palomita
ya voy a partir muy lejos de Humahuaca
me voy, me voy por la quebrada.

Me voy, me voy mi vidita
me voy, me voy mi palomita
ya voy a partir muy lejos de Humahuaca
me voy, me voy por la quebrada..

III

Dame el clavel de tu boca mi vidita
quiero besarlo palomita
tal vez ya mañana lejos de Humahuaca
me has de olvidar quebradeñita.

Me voy, me voy mi vidita
me voy, me voy mi palomita
ya voy a partir muy lejos de Humahuaca
me voy, me voy por la quebrada.

Me voy, me voy pero ya no he de volver
la dulce prenda de prenda de mi alma no pedirá
me voy, me voy por la quebrada.

POR LA QUEBRADA

CARNAVALITO

JUSTINIANO TORRES APARICIO

The musical score is written in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 2/4 time signature. The melody consists of eighth and sixteenth notes, often beamed together. Chords are indicated by letters above the staff: A7, D, F#7, B-, and G. The score is divided into systems of five staves each, with measure numbers 6, 11, 16, 21, 26, 32, 37, 42, 48, and 53 marking the beginning of each system. A repeat sign with first and second endings is used at measure 11. A double bar line with repeat dots appears at measure 21. A 'D.C. AL CODA' instruction is placed at the end of measure 37, with a 3/4 time signature change. The Coda section starts at measure 42 and includes a 3/4 time signature change. The piece concludes with a final double bar line at measure 53.

La Canastita

Carnavalito - Melodía Popular
Arreglo: Nicolás Müller

♩ = 72

The musical score is arranged in five systems, each with a grand staff (treble and bass clefs). The key signature is two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 4/4. The tempo is marked as quarter note = 72. The score includes various dynamics: *mf* (mezzo-forte), *f* (forte), and *p* (piano). It also features articulations such as accents (>), crescendos (*cresc.*), and triplets (3). The piece includes several melodic lines with slurs and ties, and some passages marked *8va* (octave up) and *8vb* (octave down). The bass line is primarily composed of chords and rhythmic patterns, while the treble line carries the main melody.

First system of a piano score. The right hand features a melodic line with a triplet of eighth notes and a dynamic marking of *ff*. The left hand plays a steady eighth-note accompaniment. A dynamic marking of *f* appears later in the system.

Second system of the piano score. The right hand continues with a melodic line, and the left hand maintains the eighth-note accompaniment.

Third system of the piano score. The right hand has a melodic line with two triplet markings. The left hand continues with the eighth-note accompaniment. An *8vb* marking is present at the end of the system.

Fourth system of the piano score. The right hand has a melodic line with an *8va* marking. The left hand continues with the eighth-note accompaniment.

Fifth system of the piano score. The right hand has a melodic line. The left hand continues with the eighth-note accompaniment. An *8vb* marking is present at the end of the system.

Sixth system of the piano score. The right hand has a melodic line with two triplet markings and a dynamic marking of *p*. The left hand continues with the eighth-note accompaniment.

System 1: Treble and bass staves. Treble clef, key signature of two flats. Features a triplet of eighth notes in the first measure, followed by a triplet of eighth notes in the second measure. The music continues with a series of chords and eighth notes. A *cresc.* marking is present in the middle of the system.

System 2: Treble and bass staves. Treble clef. Features a triplet of eighth notes in the first measure, followed by a triplet of eighth notes in the second measure. The music continues with a series of chords and eighth notes. A *ff* marking is present in the middle of the system, followed by a *mp* marking. A *gva* marking is present above the first measure.

System 3: Treble and bass staves. Treble clef. Features a triplet of eighth notes in the first measure, followed by a triplet of eighth notes in the second measure. The music continues with a series of chords and eighth notes. A *f* marking is present in the middle of the system. A *gvb* marking is present below the first measure.

System 4: Treble and bass staves. Treble clef. Features a triplet of eighth notes in the first measure, followed by a triplet of eighth notes in the second measure. The music continues with a series of chords and eighth notes. A *mp* marking is present in the middle of the system.

System 5: Treble and bass staves. Treble clef. Features a triplet of eighth notes in the first measure, followed by a triplet of eighth notes in the second measure. The music continues with a series of chords and eighth notes. A *f* marking is present in the middle of the system.

System 6: Treble and bass staves. Treble clef. Features a triplet of eighth notes in the first measure, followed by a triplet of eighth notes in the second measure. The music continues with a series of chords and eighth notes. A *sfz* marking is present in the middle of the system. A *gvb* marking is present below the first measure.

1) Ejemplo de acompañamiento en huaynos o carnavalitos

a-

Piano

Musical score for piano accompaniment in 2/4 time, labeled 'a-'. The score consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff contains a series of chords, while the bass staff contains a rhythmic pattern of eighth notes with accents.

b-

Piano

Musical score for piano accompaniment in 2/4 time, labeled 'b-'. The score consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff contains a series of chords with eighth notes, while the bass staff contains a series of chords.

2) Ejemplos de acompañamiento en Gatos

a-

Piano

Musical score for piano accompaniment in 3/4 time, labeled 'a-'. The score consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff contains a series of chords, while the bass staff contains a series of chords.

b-

Piano

Musical score for piano accompaniment in 3/4 time, labeled 'b-'. The score consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff contains a series of chords with eighth notes, while the bass staff contains a series of chords.